

Samen rond een grote kist op de schoolzolder

Taakgericht werken aan taalvaardigheid'



Koen Van Gorp
Steunpunt NT2 - Centrum voor Taal en Migratie (K.U.Leuven)

Marleen Colpin
Steunpunt NT2 - Centrum voor Taal en Migratie (K.U.Leuven)



Een leerkracht van het 5de leerjaar vertelt:

"Op een dag stuurde ik mijn leerlingen de school in met een plattegrond van het gebouw. Via een route en allerlei vragen en opdrachten moesten ze de school in kaart brengen. Ze vroegen leerkrachten en administratief personeel om informatie, definieerden soorten lokalen, duidden voorwerpen aan op een plan, kortom, een soort ontdekkingsreis door de school.

De leerlingen werkten onder meer in groepjes van vier. In één werkvorm kreeg elke leerling van een groep een tekst in handen die de anderen van zijn groep niet hadden. Vier verschillende teksten dus. De bijbehorende vragen deden een beroep op de informatie in alle teksten. Zo moest elke leerling van de groep zich tonen, wilden zij alle vragen oplossen. Leren samenwerken dus. Bovendien liet ik de rollen binnen de groep variëren, zodat ook de leiding in de groep wisselde. Leren leiding geven, leren verslag uitbrengen, informatie leren overbrengen... Uiteindelijk hadden al die taken en het thema tot doel sociale, technische en taalvaardigheden aan te leren. De ontdekkingsreizen waren gewoon de kapstok, al leerden de kinderen ook daarover heel wat."

(Uit: *Klasse. Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen*. pag. 36, nr. 76, juni 1997)

Al doende leren

Al doende verkennen deze leerlingen de wereld en bouwen ze hun vaardigheden en kennis uit die in de wereld van pas komen. Taalvaardigheid is een noodzakelijke vaardigheid die leerlingen moeten ontwikkelen om in de steeds complexer wordende wereld te kunnen functione-

ren. Die vaardigheid bouwen ze niet op door taaloefeningen te maken, waarin ze het juiste voorzetsel moeten invullen, of waarin ze spreekwoorden met de juiste omschrijving moeten verbinden, of door een reeks woorden of grammaticaregels te leren. Het soort opdrachten dat de leerlingen in staat stelt om hun taalvaardigheid te vergroten is van een totaal andere aard. Het gaat om opdrachten waarin taal een middel is om een bepaald doel te bereiken. In het bovenstaande voorbeeld gaan de leerlingen in groepjes de school verkennen. Op deze ontdekkingsstocht moeten ze volwassenen om informatie vragen en moeten ze onderling bespreken welke route ze gaan volgen. Onderweg rijzen er ook heel wat problemen die opgelost moeten worden. Zo had deze leerkracht de jongens van zijn klas er op uit gestuurd met de plattegrond van de meisjesschool. Deze school is gebouwd volgens hetzelfde grondplan als de jongensschool, alleen is ze er het spiegelbeeld van. Dit zorgde voor heel wat verwarring bij de jongens. Ze lieten zich echter niet ontmoedigen en zochten actief naar een oplossing. Eenmaal ze doorhadden dat het om het plan van de meisjesschool ging, waren ze trots op hun ontdekking en gingen ze vol ijver opnieuw aan de slag. Het bespreken van het probleem maakte heel wat taal los in de verschillende groepen en bood op die manier heel wat kansen tot taalverwerving.

Taal als middel

Taal leren is geen doel op zich, maar een middel om beter te kunnen functioneren op school en later in de maatschappij. In de concrete klascontext betekent dit dat de leerlingen opdrachten of taken uitvoeren en tijdens de uitvoering taal nodig hebben. Zo zijn leerlingen van tien tot twaalf meestal in de ban van alles wat met misdaad en detectives te maken heeft. Ze zullen dan ook

1. Deze tekst is gebaseerd op een bijdrage van Koen Van Gorp in *Ego-Echo*, 1/2, 21-24.

graag in de huid kruipen van een rechercheur die van drie lijken moet bepalen hoe lang zij al dood zijn. Deze leerlingen zullen de tekst waarin een deskundige uitlegt hoe hij achterhaalt hoe lang het slachtoffer van een moord al dood is, dan ook met de nodige aandacht lezen. Want alleen door de informatie uit de tekst te gebruiken, kunnen de leerlingen deze heel concrete taak

uitvoeren^t. Het begrijpen van een tekst wordt zo een middel om een bepaald doel te bereiken.

Op die manier kunnen niet alleen lees-, maar ook schrijf-, luister- en spreektaken uitgewerkt worden waardoor de leerlingen geleidelijk de zo belangrijke taalvaardigheid opbouwen. Taakgericht taalonderwijs gaat van een dergelijke aanpak uit.

Vijf of tien uur dood: een deskundige achterhaalt het wel

Misschien heb je op de televisie wel eens gezien dat een dokter of een deskundige van de politie tegen een rechercheur vertelt hoe lang geleden een slachtoffer vermoord werd. Hoe kun je zo iets achterhalen?

Aan de hand van de lichaamstemperatuur van de vermoorde kun je vaststellen hoe lang hij of zij al dood is. Dit heeft te maken met het feit dat het lijk vrijwel onmiddellijk afkoelt. De normale lichaamstemperatuur is rond de 37°C, maar 1 tot 1,5 uur na de dood is de temperatuur gedaald tot 36°C. Ongeveer 2 tot 2,5 uur na de dood is de temperatuur rond de 35°C en 3 tot 4 uur na de dood is de temperatuur nog maar rond de 34°C. Zo'n 4 tot 5 uur na de dood is de temperatuur gedaald tot rond de 33°C. En de temperatuur blijft maar dalen. Als de temperatuur 23°C is, dan is het slachtoffer al minstens 18 uur dood.

Is het zo eenvoudig? Heb je alleen maar een thermometer nodig? Nee, zo simpel is het niet. Laat je niet misleiden. Je moet met nog een hoop andere factoren rekening houden om te achterhalen wanneer het slachtoffer vermoord is. Zo moet je ook rekening houden met het feit dat dikke mensen trager afkoelen, terwijl magere mensen juist sneller afkoelen. Magere mensen koelen in de eerste vier uur ongeveer 1°C per uur af, in de volgende twee uur 1,5° per uur, in de daarop volgende tien uur 0,5°C per uur en in de daarop volgende zes uur 0,25° per uur. Bij zeer dikke mensen daalt de temperatuur de eerste drie uur 0,65° per uur, in de volgende vier uur 1° per uur, daarna gedurende twaalf uur 0,5° per uur, en in de daarop volgende zes uur 0,25° per uur.

Daarnaast speelt ook de temperatuur van de omgeving een rol. Daarom moet je een deskundige zijn op het gebied van lijken om uit je metingen de juiste conclusies te kunnen trekken.

Naar: Holtslag & Keyzer (1986).

Sporen onderzocht. Handboek rechercheteknik.

Opdracht: Achterhaal zelf hoe lang geleden iemand vermoord is!

Het is negen uur 's morgens. Op het politiebureau van Amsterdam bekend de beruchte misdadiger 'Jack de Slager' dat hij de voorbije nacht twee mensen heeft vermoord: één persoon heeft hij vermoord rond 2 uur 's nachts, en een andere persoon rond 6 uur 's morgens. Om de politie te pesten zegt hij echter niet wie hij heeft vermoord en waar in Amsterdam hij dat heeft gedaan. Om tien uur worden er drie lijken op het politiebureau binnengebracht. Kun jij uit de temperatuur en het lichaamsgewicht van de drie lijken afleiden welke twee lijken door Jack de Slager werden vermoord, en welk lijk niet?

Lijk 1: Man, ongeveer 25 jaar, temperatuur: 34°C

Lijk 2: man, 20 jaar, ongeveer 95 kilo, temperatuur: 32°C

Lijk 3: vrouw, 30 jaar, ongeveer 50 kilo, temperatuur 29°C



2. Deze taak 'Vijf of tien uur dood: een deskundige achterhaalt het wel' maakt deel uit van het thema 'Misdaad en detectives' voor het zesde leerjaar in *De luren van Babel. Nederlands voor de lagere school.* (Jaspaert, K. (red.) Deurne: Wolters Plantyn EU).

Motiverende taken

Voorwaarde is wel dat de taken die de leerlingen voorgeschoteld krijgen hen ook boeien, zodat ze gemotiveerd zijn om ze uit te voeren. De bovenstaande politietaak is zo een intrinsiek motiverende taak. Ook voor jongere kinderen vinden we legio voorbeelden van motiverende taken.

Een kleuterleidster van de tweede kleuterklas legt een grote spiegel op een tafeltje³. Al gauw schaaft de ene kleuter na de andere zich rond dat tafeltje. Onmiddellijk beginnen de kleuters te wijzen, te voelen en tegen elkaar commentaar te geven. Een kleuter kruipt zelfs onder de tafel om te kijken of daar iemand onder ligt. Eén kleuter roept verwonderd dat je in die spiegel alles ondersteboven ziet. Andere kleuters merken dat ook op. De leerkracht weet genoeg. Ze houdt dit gegeven vast en zet de kleuters aan tot experimenteren. Zo biedt ze voorwerpen aan. Als die voorwerpen op de spiegel gezet worden, blijken die ook ondersteboven weerspiegeld te worden. Even later volgen een lepel en wat aluminiumfolie. Is een lepel ook een spiegel, vraagt de juf Nee, roepen een aantal kleuters. Maar wat blijkt? Ook in die lepel zien de kleuters zichzelf ondersteboven weerspiegeld.

Een dergelijke waarnemingsactiviteit leidt dus tot heel wat natuurlijk taalgebruik. Woorden als 'ondersteboven', 'glas', 'spiegel', 'lepel', 'anders', 'waarom', 'bekijken', ... passeren de revue. Door de betrokkenheid van de kinderen is de kans groot dat ze een deel van die taal ook zullen oppikken.

Hoe boeiend een taak ook van nature is, ook de leerkracht heeft een belangrijke rol in het motiveren van de leerlingen.

Zo moest een leerkracht uit het eerste leerjaar een verhaal voorlezen over een jongen die in het huis van zijn opa naar de zolder sluipt en daar een grote kist vindt'. In de kist zit een geheimzinnige wereldbol. Om de leerlingen in de sfeer van het verhaal te brengen, nam de leerkracht de klas mee naar de zolder van de school. Hij had het daar schemerig donker gemaakt en er een grote kist neergezet. De leraar zette zich op de kist en de leerlingen gingen in een gezellige luisterkring rond heen zitten. Het verhaal won op die manier zien-

3. Deze waarnemingsactiviteit komt uit *Taal-Materiaal. Talig omgaan met materialen in de kleuterklas*. (Jaspaert, K. (red.) (1994), Antwerpen/Deurne: Plantyn).

4. Het verhaal 'Wat zit er in de kist, maakt deel uit van een thema voor het eerste leerjaar in *De Toren Van Babel. Nederlands voor de lagere school*. (Jaspaert, K. (red.) Deurne: Wolters-Plantyn).

derogen aan spankracht. De leerlingen hadden het veel makkelijker om zich in het verhaal in te leven, en dus moeilijker om er zich uit los te raken.

Werken aan schoolse taalvaardigheid

Hoe boeiend en motiverend een taak ook is, het is belangrijk dat de leerlingen met relevante taal geconfronteerd worden. Onder relevante taal verstaan we in eerste instantie taal die de leerlingen nodig hebben om op school te kunnen functioneren. Onder de noemer 'schoolse taalvaardigheid' kunnen vaardigheden worden gebracht als: hoofdzaken van bijzaken onderscheiden, schoolse woordenschat begrijpen (denk aan woorden als 'waarom', 'anders' en 'bekijken' bij de spiegelactiviteit), verbanden leggen tussen zinnen, de betekenis van moeilijke woorden en uitdrukkingen achterhalen.

Wat de leerlingen met taal moeten kunnen doen aan het einde van de basisschool is vastgelegd in de eindtermen en leerplannen. Dit zijn de doelen waaraan we via motiverende taaltaken moeten werken. Dat die relevante doelen niet noodzakelijk leiden tot schoolse opdrachten voor de leerlingen blijkt uit de bovenstaande voorbeelden.

Uitdagende taken

Dergelijke taken moeten niet alleen leuk zijn voor de leerlingen, ze moeten vooral ook uitdagend zijn. Ze moeten de leerlingen als het ware uitdagen om boven hun taalvaardigheidsniveau uit te stijgen. Elke taak is een soort experimenteerruimte voor de leerlingen. In die ruimte mogen ze dingen uitproberen, fouten maken, zichzelf verbeteren, ... om tenslotte het doel van de taak, dat op het eerste zicht onbereikbaar of 'te moeilijk' lijkt, te bereiken.

In de spiegeltaak mogen de kleuters waarnemen, nieuwe ervaringen verwoorden, en ze worden daarbij aangemoedigd door de juf. Binnen de uitdagende context van de spiegel en allerlei ander experimenteermateriaal doen ze de een na de andere ontdekking en proberen die te verwoorden, waarbij ze vaak zichzelf overtreffen.

De leerlingen die op ontdekkingsreis gaan door de school, of de leerlingen die in de huid van de onderzoeker moeten kruipen om te bepalen hoe lang iemand overleden is, moeten telkens een concreet probleem oplossen. Dat lijkt helemaal niet evident, en veel leerlingen zouden wellicht niet tot de oplossing van de taak komen als ze

alleen de school of het raadsel ingestuurd werden, en bijgevolg gefrustreerd achterblijven. De kloof tussen wat ze al kunnen en wat de taak van hen verwacht aan taalvaardigheid, is in dat geval te groot. Maar door de leerlingen aan te zetten tot samenwerking en intensief overleg (interactie), door hen te ondersteunen (de centrale rol van de leerkracht), verkleint de kloof en worden die complexe taken opeens wel uitvoerbaar.

Belang van interactie

Werkvormen waarin de leerlingen in interactie met elkaar treden zijn een basisgegeven van de taakgerichte aanpak. Op die manier wordt ervoor gezorgd dat de leerlingen de vaak moeilijke taken aankunnen. De problemen die zich stellen, bijvoorbeeld bij de ontdekkingsreis door de school, krijgen niet alleen een oplossing in de realiteit, ze krijgen ook een talige oplossing. Het gesprek tussen de jongeren leidt tot heel wat natuurlijk en relevant taalaanbod en -productie. De taak zelf zet hen aan tot het talig formuleren van de problemen die ze ervaren en van suggesties voor het oplossen ervan. Door – zoals in dit voorbeeld het geval is – de basisinformatie over de leerlingen te verdelen, moet ieder van hen het woord nemen, en moet er goed naar de anderen worden geluisterd.

En als de leerlingen binnen zo een groepje verschillen qua taalvaardigheidsniveau, kunnen de sterkeren de zwakkeren helpen, zonder het respect voor de zwakkere als volwaardig groepslid te verliezen. Daarbij moet het klasklimaat er een zijn van veiligheid, mogen experimenteren, opnieuw proberen, hulp inroepen, helpen. De minder taalvaardige leerlingen krijgen op die manier veel en goed taalaanbod en weten zich gesteund, de meer taalvaardige leerlingen gaan ook vooruit, precies door de samenwerking mee vorm te geven.

De rol van de leerkracht: organisator, bezieler, ondersteuner

De leerkracht is in deze hele context een duizendpoot. Maar vooral is hij organisator, bezieler en ondersteuner van het hele gebeuren. Organiseren doet de leerkracht de hele dag door, en er komt vaak heel wat bij kijken. Bijvoorbeeld bij een taak als de ontdekkingsreis door de school: teksten maken en in voldoende exemplaren voorzien, mensen aanspreken om mee te werken, de groepen goed doordacht verdelen, ... Of bij de spiegeltaak al het materiaal dat moet aangesleept worden.

De leerkracht als bezieler trekt met zijn leerlingen naar de zolder van de school om daar, in die perfecte, sfeerscheppende omgeving een verhaal voor te lezen.

De leerkracht speelt zijn centrale rol als ondersteuner van zijn leerlingen. De leerlingen krijgen tijd en ruimte om al doende zelf taken uit te voeren en oplossingen te zoeken, al dan niet in groep. De leerkracht treedt daarbij op als begeleider (eerder dan leider) van hun zoek- en taalverwervingsproces. De leerkracht volgt van op afstand wat de leerlingen doen, en helpt wanneer het nodig is, maar doet niet alles voor. De ondersteuning kan vele vormen aannemen, maar krijgt vaak vorm in het stellen van de juiste, prikkelende vragen, zoals in onderstaande voorbeelden.

In de activiteit 'Museum van jezelf' voor het vijfde leerjaar wordt bijvoorbeeld verteld de laagtaalvaardige 11-jarige Fatiha eigenlijk weinig over de persoonlijke spullen die ze in haar museum tentoonstelt, zeker in vergelijking met de veel taalvaardigere Annelies. Ze zegt meestal alleen wat het voorwerp is dat op de tafel ligt, van wie ze het gekregen heeft en hoe oud ze toen was. Zo wijst ze de eerste keer dat een groepje langskomt haar blauwe jas aan en zegt: 'Dit is mijn lievelingsjas. Ik was 10 jaar of zo. Ik weet het niet meer.' De leerlingen vragen ook niet echt door. Ze stellen vooral vragen als 'Van wie heb je dat gekregen?' of 'Hoe oud was je toen?' Bij het tweede groepje dat langskomt stelt een Marokkaans meisje wel de vraag naar waarom die jas daar ligt. Fatiha antwoordt echter niet, waarop het meisje vraagt 'Hoelang heb je die al?' Wanneer even later de leerkracht langskomt en vraagt: 'Hier staat dat het je lievelingsjas is. Waarom is dat zo?' begint Fatiha wel te vertellen dat ze er snoep in verstopte. In de jas is immers een vakje waar de kap verborgen zit. En in dat vakje verstopte Fatiha ook haar snoep. De leerkracht bevestigt Fatiha in haar verklaring: 'Ah, hij heeft een geheime bergplaats. Een snoepbergplaats.' Als een derde groep leerlingen vervolgens haar museum bezoekt, begint Fatiha spontaan te vertellen: 'Weten jullie waarom deze jas mijn lievelingsjas is? Als ik vroeger geen snoep mocht hebben. Als we ergens naartoe gingen. Hier zit mijn kap. En hier zat mijn snoep.'

5. Deze taak, waarbij de leerlingen een museum van zichzelf moeten samenstellen en er een 'rondleiding' voorzien voor hun medeleerlingen, maakt deel uit van het thema 'Versieren voor het vijfde leerjaar in *De Toren van Babel*. Nederlands voor de lagere school. (Jaspaert, K. (red.) Deurne: Wolters-Plantyn). De voorstelling van Fathia's museum is te zien op de video *Taakgericht taalonderwijs in beeld. Lager onderwijs*. (Leuven: Steunpunt NT2)

Tenslotte enkele voorbeelden van interventies door de leerkracht tijdens het schrijven van een folder over een onbekend land, in groepjes van twee'.

De leerkracht is de organisator die twee meisjes, die blijven dralen bij de keuze van een naam voor hun land, aanzet om te starten met het schrijven.

LK Zijn jullie nog altijd een naam aan het zoeken?

LLN Ja!

LK Kies er nu maar één. Vooruit!

De leerkracht is de bezieler die een duo van een Marokkaanse en een Vlaamse jongen bevestigt in hun keuze van een landsnaam en hen zo stimuleert om aan de slag te gaan met het eigenlijke werk.

JOR Moris! Moris!

LK Boris? Het land Boris?

JOR Moris!

LK Moris. Dal lijkt me wel wat!

JOR De Ma van Mohammed en de Ris van Joris.

LK Hé knap verzonnen. Allé schrijf op.

JOR Het land Moris.

LK Dat is heel goed hé.

JOR Maar dan wel met een H gelijk bij Mohammed.

(Mohammed schrijft op: 'Het land Mohris')



6. Deze taak, die aansluit bij het lezen van een folder over het onbekend land Palindrië, komt uit het thema 'Op tocht door Palindrië voor het vierde leerjaar in *De Toren van Babel. Nederlands voor de lagere school*. (Jaspaert, K. (red.) Deurne: Wolters-Plantyn).

Je kunt de leerlingen en de leerkracht aan het werk zien tijdens de schrijftaak op de video *Taakgericht taalonderwijs in beeld. Lager onderwijs*. (Leuven: Steunpunt NT2)

De leerkracht is de ondersteuner bij twee leerlingen die worstelen met de structuur van hun folder.

LK Zou dit een mooie folder zijn?

LA Nee!

EV Nee

LK Wat zou, hoe zou je het?

EV Het is klad hé.

LK Hoe ga je het dan in het net doen? (...) Heb je een idee om het netter te maken?

FA Met vetgedrukte letters!

EV Ja.

LK Ja! (...) Dus dat ga je later dan doen. (...) Nu ga je eerst alles gewoon opschrijven.

... een tijdje later ...

LK [buigt zich weer over de folder, waaraan op vlak van structuur nog niets veranderd is] Dit kunnen we al benoemen als hoe het eruit ziet ja. (...) En dit wat er te zien is. (...) En je zou hier al kunnen schrijven net zoals in de folder van Palindrië [neemt de folder] Mooi land. Het weer? Heb je daar al eens iets over geschreven?

FA Nee!

LK Over het eten?

EV Jawel! Hier!

LK Maar het hoeft niet hetzelfde te zijn als dit hé. [wijst op folder] Het mag ook iets helemaal anders zijn hé. (...) Ik zal nog eens een andere folder laten zien.

[De leerkracht gaat andere folders halen.]

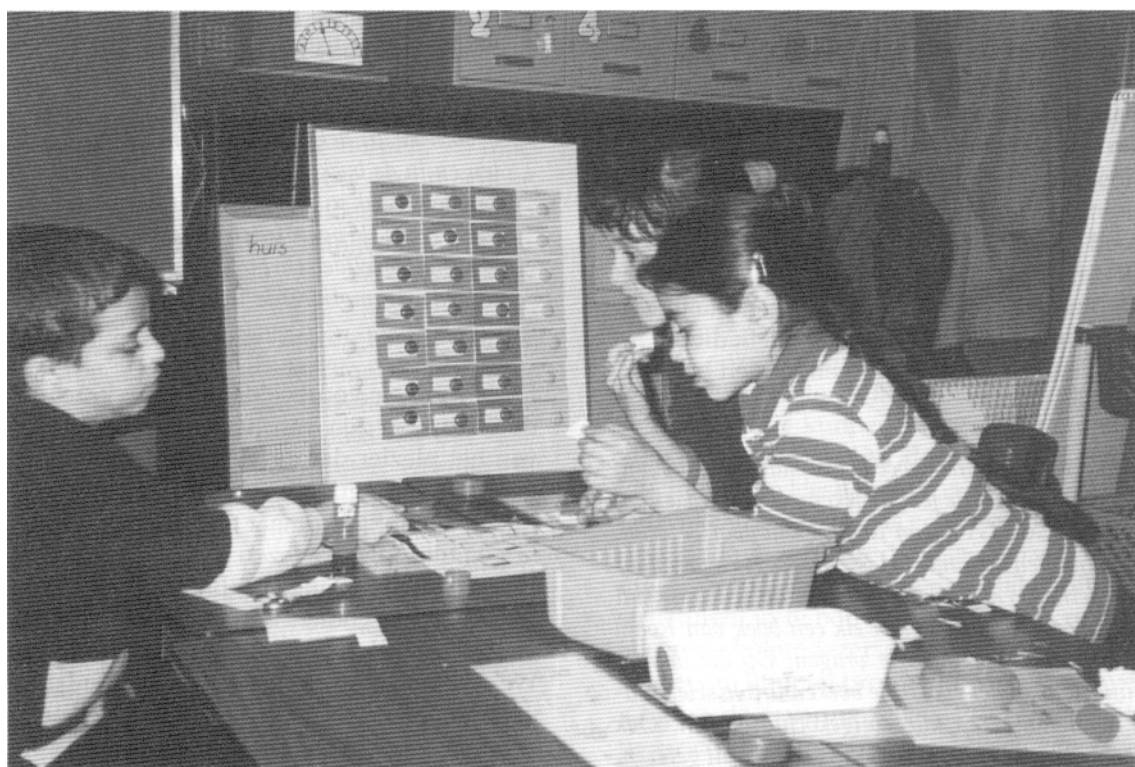
Taakgericht taalonderwijs

Motiverende en uitdagende taken staan centraal in een taakgerichte aanpak. Zij bieden de leerlingen heel wat kansen tot taalverwerving. De voorwaarde is wel dat de leerlingen die taken willen en kunnen uitvoeren. De motivatie van de leerlingen kan nooit hoog genoeg zijn. Als de leerlingen een taak erg graag willen uitvoeren, zullen ze die ook gemakkelijker kunnen uitvoeren. Dit 'kunnen' wordt verder in de hand gewerkt door de leerlingen samen te laten werken en doordat de leerkracht een begeleidende rol opneemt. De leerkracht laat de leerlingen niet aanmodderen, maar observeert aandachtig en grijpt in waar nodig. Niet om het probleem in plaats van de leerlingen op te lossen, maar om de nodige opstapjes voor de leerlingen te voorzien zodat ze het probleem zelf kunnen oplossen. De leerkrachten die met dergelijke taken werken, trekken in elk geval grote ogen. Ze hadden niet verwacht dat hun leerlingen dergelijke

moeilijke taken zouden aankunnen. En dat de leerlingen niet alleen plezier beleven aan hun taaktaken, maar er ook nog van leren, is het mooiste van al'.

Bibliografie

- Colpin, M. & K. Van Gorp (1997). Docentinterventies in taakgericht onderwijs. *Moer* 29/6, 291-301.
- Van den Branden, K. & F. Kuiken (1997). Taakgericht taalonderwijs: een nieuw geluid? *Moer* 29/6, 281-290.
- Van Gorp, K. (2001). Op zoek naar mevrouw Kasparek. Taakgericht taalonderwijs, een uitdaging voor iedereen. *JSW (Jeugd in School en Wereld)* 85/8, 12-15.



7. Het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal (NT2) ondersteunt het onderwijsveld (alle niveaus) bij het organiseren van optimaal taalvaardigheidsonderwijs Nederlands. Volgens de opdracht van het Ministerie van Onderwijs gaat daarbij vooral aandacht naar het onderwijs Nederlands aan anderstalige en kansarme leerlingen. Binnen een taakgerichte aanpak van taalvaardigheidsonderwijs, zoals het Steunpunt NT2 die voorstelt, krijgen alle leerlingen optimale kansen: bij het uitvoeren van motiverende taken, waarvoor op een natuurlijke manier taal moet worden gebruikt (luisteren, spreken, lezen, schrijven), kunnen alle leerlingen op hun niveau een bijdrage leveren aan het geheel en dus leren. Voor meer informatie: www.nt2.be of telefoon 016 32 53 67. Steunpunt NT2/Centrum voor Taal en Migratie, Blijde-Inkomststraat 7, 3000 Leuven.